

Filosofia da Infância: a insuficiência explicativa de Matthew Lipman

Maria Teresa Santos⁷⁶

Para Gabriela Castro,
com cordial admiração.
O sorriso e a firmeza.

*We look at the world once, in childhood.
The rest is memory⁷⁷.*

Louise Glück

Para homenagear Gabriela Castro começamos com o final de um poema de uma outra mulher recém homenageada. O primeiro verso em epigrafe, de Louise Glück, laureada com o Prémio Nobel da Literatura em 2020, poderia servir para responder à pergunta sobre a razão de ser de uma Filosofia da Infância: buscar, numa autêntica incursão pensante, o olhar singular sobre o mundo a partir do qual, como se lê no segundo verso, tudo o mais é memória. E singular não significaria ‘ato único’, avulso e circunscrito a um momento da infância e à existência isolada de cada criança; significaria, sim, o momento vital de revelação do mundo e de um fruir sintonizado com o mundo, quando ainda se desconhece que se nasceu na história para se continuar a construir na história, exprimindo o que se faz e projeta. Filosofia da Infância seria, neste exercício exploratório dos versos de Louise Glück, a busca de uma revelação distante – ‘aparicional’ –, no suposto de ainda se encontrarem os seus vestígios e de nela permanecerem outras lógicas da dinâmica relacional que, por razões várias, como as de

⁷⁶ Universidade de Évora / Cidehus – Universidade de Évora, msantos@uevora.pt

⁷⁷ Traduz-se a preposição ‘once’ como ‘at a single time’ ou ‘one time only’, sublinhando assim a ideia de singularidade [cf. Onions, C. T. (Ed.). *The Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford Press University, 1966]. Os versos em epigrafe terminam o poema *Nostros*, que se encontra no livro *Meadowlands* (New York: Hopewell, Ecco Press, 1996), p. 43.

ordem biológica e social, se desvaneceram e deram lugar a uma existência com cronologia, ou seja, memorial e narrável.

Os dois versos de Louise Glück poderiam condensar uma proposta de Filosofia da Infância distinta de uma filosofia de crianças ou de uma coleção de reflexões sobre episódios infantis registados nas autobiografias de filósofos. Todavia, dada a colagem inicial de Filosofia da Infância a Filosofia para Crianças, conviria pensá-la em interdisciplinaridade, dentro e fora da filosofia. Dentro, por aproximação à antropologia filosófica, questionando sobre a criança para melhor saber sobre o ser humano, de carne e osso e não só racionalidade (Blumenberg, 2011)⁷⁸; fora, por auscultação da neurociência, da engenharia genética e da comunicação digital que abrem portas para novos avanços humanos. Nesta fase de indeterminação e sem projeção disciplinar definida, nada desmerece ser posto de parte, mas estamos apenas a configurar uma possibilidade.

Não obstante o registo indagador deste texto defende-se i) que as reflexões de alguns filósofos sobre a criança ou a infância não são suficientes para constituírem a base epistemológica de uma Filosofia da Infância, embora sejam contributos estimáveis para tal; ii) que a Filosofia da Infância, ao autonomizar-se, deveria optar por um regime de interdisciplinaridade aberto aos saberes de ponta; e iii) que a relação entre esta e Filosofia para Crianças não poderá ser encarada como mera complementaridade, sem que isto ignore o quanto há de tributário.

Conceções de criança e infância: revisões *in continuum*

Infância e criança são conceitos intrincados e remissíveis, não obstante reconhecer-se a existência de crianças sem direito sociopolítico à infância, situação que a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959)

78 Refletir sobre a infância alargaria o campo de investigação que busca responder à questão central Blumenberg: “Que voulions-nous donc savoir lorsque l’on se posait cette question: ‘qu’est-ce que l’homme?’” (2011, p. 453).

e a Convenção dos Direitos da Criança (1989)⁷⁹ denunciam e condenam. Existem crianças com infância reduzida por sujeição à exploração laboral e com infância pauperizada pela ausência de afetos e falta de condições existenciais básicas, tudo decorrente de circunstâncias adversas, tal como existem crianças vivendo a infância em bolha, afastadas da natureza e da vida cultural; algumas em isolamento tecnológico.

O inverso – infância sem crianças – corresponde a uma conceptualização avançada por Lyotard (1996) e que é inescusável numa reflexão sobre Filosofia da Infância. Separar a infância da criança, recortando-a conceptualmente, pode ser entendido como imperativo analítico para reivindicar a sua valorização ou para lhe reforçar o foco epistemológico no quadro de especialidades ou, ainda, para a potenciar como metáfora. Mas a separação não é apenas uma intersecção especulativa admissível em filosofia; corresponde também a um fenómeno sociológico sofisticado e disruptivo que se reconhece na atuação de jovens japonesas urbanas, vestidas como bonecas e com ‘performances’ ajustadas. Um cenário de culto instalado num interstício novo, entre a realidade e a virtualidade, tal como é o *Kitty World* de toda a *Kitty Girl* e demais ‘dolls’ (Shoji, 2010)⁸⁰; um cenário onde desfilam crianças/adolescentes travestidas em crianças ‘fofinhas’ (*kawaii*),

79 Sobre a evolução dos direitos das crianças, de Aristóteles a Rousseau (a questão da temporalidade e a dialética do mesmo e do outro) e a partir da perspectiva da atualidade jurídica assente na consideração primordial do interesse superior da criança, consulte-se *Les origines philosophiques des droits de l'enfant*, de Dominique Youf (2002). Não obstante os progressos em matéria jurídica, a voz da criança constitui um nóculo a resolver: ela exprime-se por mediação de um outro, sendo que esse outro poderá sobrepor-lhe os seus próprios interesses como, por exemplo, de ordem religiosa.

80 Barbie, criada por Ruth Handler, é uma das bonecas mais comercializadas e, por conseguinte, um dispositivo influente na formação infantil de ideais culturais. Isto significa que o período da infância está, como Ariès adverte, a encurtar-se para dar mais espaço à adolescência (1981, pp. 46-7) que, por sua vez, se distendeu vantajadamente pelo período da adultez. A antecipação acarreta alterações ideológicas (socioculturais) que afectam o modo como a criança/adolescente está e aprende a estar no mundo e a relacionar-se consigo. Este fenómeno contemporâneo é indissociável da ação estruturadora da fantasia que Vladimir Safatle associa a ideologia e refere nestes termos: “a psicanálise compreende a fantasia como uma cena imaginária na qual o sujeito representa a realização de seu desejo e determina um caminho em direção ao gozo. Sem a ação estruturadora da fantasia, o sujeito não saberia como desejar e estabelecer uma relação de objeto. Ele seria assim jogado na angústia produzida pela inadequação radical do desejo aos objetos empíricos” (2003, p. 188).

fantasiando comportamentos independentes do contexto concreto cotidiano e desatentamente dependentes do consumismo, 'branding' e fetichização cultural de imagens e produtos. A apropriação da infância ficcionada e virtualizada associa-se assim a um comportamento de inautenticidade que choca pelo contraste com a ideia comum da vivência das crianças. Por exagerado (extravagante) que seja o fenómeno 'Kawaii', certo é que mostra como na nossa contemporaneidade líquida dilui a fronteira entre infância e adultez. Valerie Walkerdine constata isto mesmo, referindo que se está perante uma mudança histórica a partir da qual "[there are] no longer clear and distinct categories" (2009, p. 118). Incapaz de interrogar o tempo presente, o adulto quer escapar ao seu reduto existencial, ao desempenho do papel que socialmente lhe é solicitado e à inospitalidade do mundo dos crescidos, projetando-se e moldando-se nos mundos da infância e da adolescência para trazer até à sua vida tediosa a fruição da inocência, do acontecimento e da eterna juventude. O livro *The curious case of Benjamin Button*, escrito por Scott Fitzgerald em 1922 e adaptado ao cinema em 2008, adverte para o perigo de tais transferências e, em particular, para a imperícia das transferências. Nada que Goethe tenha deixado escapar em *O Aprendiz de feiticeiro* (*Der Zauberlehrling*, 1797) e tenha deixado de advertir: só os mestres dominam a técnica convocatória dos espíritos poderosos.

Esta emergente fusão das idades e identidades – infância/adultez; criança/adulto –, atravessada pela adolescência em contínua distensão, é, ao momento e na opinião de Vincent Legrand (2006), o resultado da evolução da ideia política de infância que indissociavelmente culmina na ideia de que todos são globalmente cidadãos digitais. A cidadania sociocultural digital inclui a criança, muito hábil e lábil nas tecnologias da comunicação. O critério da exclusão deste padrão de cidadania deixou de ser uma questão de idade e não mais significa a pertença a uma delimitada territorialidade administrativo-jurídica na qual se estabelecem vínculos grupais estáveis. Pelo contrário, a cidadania digital abre-se à participação na rede comunicacional que reveste o planeta e se redimensiona além dele, sendo universal e simultaneamente pontícula e difusa, autónoma e controlada. A exclusão depende agora do poder de aquisição dos suportes tecnológicos, da perícia em conectar e navegar no sistema (quase sem redes protetoras) e

da adaptação a uma linguagem simbólica, em continuada construção. Por conseguinte, qualquer que seja a configuração a dar a Filosofia da Infância teria necessariamente de considerar o sentido do tempo e do mundo da criança do ponto de vista das políticas internauticas. A criança que navega pela ‘internet’ redimensionou a infância e ficou cativa da instrumentalização tecnológica.

A instrumentalização não surpreende. Ela acaba por ser sucedânea da instrumentalização estatal que Legrand historiou na Antiguidade. A infância era entendida como período transitório aproveitado para formação do futuro cidadão, no caso de meninos, e para formação de quem serviria o cidadão, no caso das meninas. A indiferença dos Antigos em relação à dignidade da criança demonstra-se na prática eugénista do infanticídio encomendado pelo Estado, entre os gregos, e na prática romana da exposição pública das crianças lactentes indesejadas. Qualquer das práticas foi condenada pelo cristianismo dotado de outra sensibilidade antropológica em relação à indefensibilidade da criança perante o adulto, sendo referência a epístola de Barnabé (Besson, 1948). Foi no telão teológico do cristianismo que se desenvolveram as ideias de criança-divina e infância mística, símbolos da humildade salvífica⁸¹. O ‘tornar-se criança’, como processo de recuperação de uma identidade simples, pura e amorosa, quase inacessível ao adulto, recebe a máxima valorização no Evangelho de São Mateus (XIX, 14) ao inverter as idades na via de desenvolvimento espiritual. A criança é advento espiritual do adulto⁸² e a infância o trampolim para uma realidade transcendente.

Em *As Confissões* (II, IV, 9-X, 18), as palavras de Agostinho de Hipona soam dissonantes em relação a este ambiente de exaltação da infância como estádio de inocência. É à vulnerabilidade congénita que Agostinho

81 Sobre o simbolismo associado a criança consulte-se *Dictionnaire des Symboles. Mythes, Rêves, Coutumes, Gestes, Formes, Figures, Couleurs, Nombres* da co-autoria de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1997).

82 A inversão não segue uma mudança métrica (idade [velho/novo] e tamanho [grande /pequeno]) mas refere-se a uma mutação vivencial de fruidora atenção. A corrente mística devocional ao Divino Menino Jesus, conhecida desde o período medieval através de São Domingos (1170-1221), reaviva diversamente o devir criança e o ser criança.

se refere, ou seja, ao pecado original herdado involuntariamente e que determina as fragilidade e falibilidade humanas. Por conseguinte, não é da primordialidade do ser, ou do reino dos céus, que as crianças estão próximas, mas da bruteza do pecado. E o pecado é a experiência original que desde logo nega à infância o agir em liberdade e bondade. Coube a Rousseau fazer a rutura com a concepção medieval dominante, concertando a infância com a ideia de liberdade individual, proclamada pelo Estado Moderno, e nutrindo-a com a bondade. Rousseau não só concedeu à infância o tempo de inocência, como também lhe deu um lugar próprio na ordem das coisas. Citando-o: “L’humanité a sa place dans l’ordre des choses: l’enfance a la sienne dans l’ordre de la vie humaine” (1969, p. 303). Anuncia-se uma nova vida para as crianças que deixam de ser adultos em miniatura (Ariès, 1989, p. 52; Postman, 1999, p. 55). Situadas no seu mundo e reconhecidas como sujeitos, deve-se-lhes respeito pela condição humana de ser criança. A ordenação rousseuniana teve um duplo efeito: por um lado, gerou o sentimento da infância, o sentimento de família e o sentimento do amor materno, como Elisabeth Badinter (2010) reconhece e que o romantismo aproveitou esteticamente para evocar a origem edénica do ser humano e apelar à unidade aconchegante do lar, recetor e protetor da criança; por outro lado, instaurou a esperança societal, perpassada pelas ideias de cidadania e progresso. A criança anuncia a esperança, permitindo exprimir os sentimentos regeneradores da humanidade. A concepção rousseuniana de criança e infância, que moldou Emílio e a sua educação, contribuiu para configurar toda a Modernidade e acentuar o valor do humano, ou seja, a sua dignidade. Todavia nem por isso escapou ao instrumentalismo, pois integra as crianças na instrumentalidade da ordem social⁸³. Inventá-lhes uma realidade e apresenta essa realidade inventada como a mola propulsora para reforma societal. Neste sentido, o conceito ‘futurível’ bem pode ser associado ao mundo centralizado na criança por dele irradiar a esperança de uma sociedade com nova determinação axiológica.

⁸³ A questão da instrumentalização merecia uma abordagem mais perspetivada e refletida, nomeadamente a respeito das razões que motivam o relacionamento interpessoal. No período considerado e ainda segundo Ariès (1981), a criança é instrumentalizada como boneco animado ou uma miniatura humana ao dispor do adulto, divertindo-o.

Igualmente o século XIX foi laborioso, nomeadamente no enquadramento legal de medidas protetoras da criança. Medidas aplicadas contra o trabalho infantil e a punição das crianças, por um lado, e, por outro, medidas promotoras do desenvolvimento das suas capacidades, incentivando à obrigatoriedade da educação e à criação de uma rede escolar pública. Todavia foi no século XX, denominado “o século da criança” por Ellen Key (2016), que os diversos saberes (sociologia, psicologia, psicanálise, pedagogia, medicina), organizaram ambientes favoráveis ao seu crescimento e bem-estar. Juridicamente a criança passou a ser reconhecida como pessoa com direito a ser protegida e a proteger-se das adversidades incitadas nos âmbitos familiares e institucionais. A Convenção dos Direitos da Criança (1989) concedeu-lhe direitos de cidadania: o de participação social, enunciado nos artigos 12.º a 15.º; o de liberdade de opinião (art.º 12.º); de expressão e informação (art.º 13.º); de consciência e de religião (art.º 14.º); e de reunião (art.º 15.º). Alterava-se assim o estatuto da criança, daquele que não tinha voz e apenas a ganhava em submissão. A voz da criança é agora a sua; não a do adulto. Uma voz que desconhece a submissiva norma da conveniência, que interroga francamente e que é a voz absoluta da criança, exprimindo o modo como experimenta, adere afetivamente e compreende o mundo⁸⁴. Ora que significa afirmar que a criança tem voz?⁸⁵ Que deixou de ser infante – «aquele que não tem voz»? Em consequência, ser criança com voz pressupõe perder a infância? Todavia a voz da criança não é de dizibilidade rigorosa (regras lógicas) e ampla (estrutura frásica e domínio vocabular); antes exprime uma amálgama de óbvio e invisível do óbvio da existência, de bulício emocional e desejos mais ou menos impulsivos, de invenções e de tudo o mais que se lhe impõe simplesmente ‘porque sim’. Há

⁸⁴ Berry Mayali, numa perspectiva sociológica, apresenta um relatório preliminar sobre os direitos das crianças, comentando como alguns desses direitos poderão contribuir, ao contrário do esperado, para a não intervenção das crianças (2000, pp. 243-259). Isto leva-nos a considerar que os direitos conquistados nunca estão garantidos.

⁸⁵ Infância e voz parecem termos de impossível conjugação, pois um pode anular o outro. *In-fans*, de onde deriva infância, significa ‘o que não fala’. Este sentido latino está próximo do grego, se negativizarmos φημι (*phèmi*), que significa falar. Todavia, bem próximo, está o termo φαινω (*phainò*) que significa manifestar à la lumière (φως). A infância seria interpretável como abertura à luz, em relação à qual os adultos se situam, invertidamente, na zona penumbrática.

uma enorme distância entre a voz infantil, a descobrir-se ao comunicar e como meio de comunicar, e a voz do adulto já (supostamente) descoberta, assumida e controlada. A voz da criança exige outra sintonização lógica e outra atenção ao pulsar imaginativo da razão.

E a este respeito importa lembrar que o grande mérito de Filosofia para Crianças tem sido a escuta desta voz e a colaboração com a criança no ganhar consciência da sua voz. É inegável a natureza pedagógica que impregna Filosofia para Crianças, bem como a sua situação marginal em relação à ordem própria do pensamento filosófico e à sua orgânica funcional. Por outro lado, em Filosofia para Crianças a ‘voz’ é indissociável da intencionalidade pedagógica e dos ideais da democracia que devem nortear as escolas. Para Matthew Lipman a participação democrática e a praxis constitucionalista – exercícios de cidadania – são responsabilidades da escola que podem ser ‘treinadas’ nas discussões realizadas em comunidades de investigação (*communities of inquiry*), onde cada criança tem voz. A transcrição que se segue enfatiza a função política das escolas na democratização da sociedade, para a qual também Filosofia para Crianças contribui:

We cannot wait for individual citizens to become rational before providing them with an environment of rational institutions and procedures, since it is only the prior existence of such an environment that sets the stage for and produces the reasonableness of the individual. [...] On no institution does the responsibility for rational procedures fall more heavily than the school, since it is the institution through which all members of society flow, as sand through the neck of an hourglass. Therefore, a society that wants thoughtful and reasonable persons to emerge from the schools must see to it that the school environment is itself thoughtful and reasonable. To attempt value education in a public institution that prefers to leave its own procedures unexamined may well be an exercise of futility (Lipman, 1988, p. 61)

Por conseguinte, as concepções de infância e criança, construídas e desconstruídas ao longo da história (Ariès, 1981; Shahar, 1990; Luke, 1989), e balizadas pelos conceitos ‘being’ and ‘becoming’ (Uprichard, 2008; Jenks, 2015), nunca estiveram afastadas da instrumentalização nem desarticuladas

das diversas concepções de escola e sociedade. Jingyi Huang sintetiza a ideia: “The conceptualization of children and childhood manifests itself through ways of how education is perceived in society, within schools and among educators” (2019, p. 104).

A partir da década de cinquenta, do século XX, ganham centralidade as questões “quem é a criança?” e “o que é a infância?”, superando-se a visão simplista. São questões que permanecem em aberto e às quais a engenharia genética, a neurociência e a inteligência artificial acrescentam complexidade e novas frentes de reflexão. Filosofia da Infância não as poderá excluir.

A correlação entre infância e criança é evidente na *Íliade* de Homero, quando narra a vida heróica de Astíanax e Aquiles, e da correlação decorre o termo ‘infantilidade’ (*νηπιέησιν*), conotativo de baixo nível de maturidade ética no agir. Homero usa o termo para, numa implacável acusação, condenar a falha de heroicidade dos guerreiros no campo de batalha que acometidos de impotência decisória e falta de coragem se deixavam invadir pelo medo até à possessão paralisante ou até à fuga, abdicando do confronto mortal. Esta cedência à tentação do medo e negação da coragem, virtude épica dos guerreiros helénicos, merece depreciativamente ser adjetivada como ‘infantilidade’⁸⁶. Falta-lhes, como às crianças, a segura consistência de grupo e têm, como elas, o medo do nada. Mas a melhor imagem de Homero para se referir à criança situada no mundo infantil é a que picturiza o momento de brincar, inserido nos versos 360-364 transcritos na tradução de Luísa Ferreira (2000, p-62):

E eles [os Troianos] avançavam em falange, à frente Apolo
com a honrosa égide; espezinhava o muro dos Aqueus
com grande facilidade, como quando uma criança, à beira-mar,
que, depois de fazer brincadeiras típicas da infância,
de novo se diverte a derrubar a areia com os pés e as mãos. (IL,15.360-364)

⁸⁶ Para Mokkadem as condições para uma Filosofia da Infância implicam a revisão dos pressupostos que associam infantil a infantilização, pois invalidam-na totalmente pelo racismo paidofóbico internalizado na associação. Escreve: “[...] le racisme *paidophobique* se manifeste par cette absence de raisons fondatrices autres que l'énoncé normatif et excluant, ayant valeur de vérité et d'ordre dans le discours” (2008, p. 8).

Mais do que ter medo do nada, o que caracteriza a ação infantil da criança é o fazer e desfazer próprios do brincar/fruir (ἀθύρων), gestos performativos próximos do tecer, destecer e retecer de Penélope na longa espera por Ulisses. Ambos representam a alternativa ao vórtice da temporalidade cronológica, respectivamente, o estar no tempo sem o ter em conta e o delongar do tempo pela hábil circularização, contínua e completa, da ação no tempo. Transcender os limites do tempo e permanecer no gozo da ação, ou seja, escapar à durabilidade e ao tédio, são a imagem da infância da criança. Uma imagem que, apesar de abusadamente repetida para reforço da inculcação dos papéis sociais da maternidade e paternidade, não deixa de revelar a força da atenta e intensa permanência ativa da criança no mundo.

Enfim, as referências à infância e criança que Filosofia da Infância venha a fazer, por serem de múltipla proveniência, mostram como não se pode fechar em sistemas; pelo contrário, cabe-lhe abrir-se ao inesgotável da compreensibilidade.

Filosofia da Infância: contributos não declarados

As referências e as reflexões filosóficas disponíveis sobre infância aparecem, na sua maioria, quer em descontinuidade e desconexão entre si, quer sem persistência bastante para se ‘encaixarem’ propriamente numa Filosofia da Infância. Propô-la com autonomia disciplinar intrínseca implica radicalidade no pensar a infância e a criança. A sua constituição epistemológica teria de revelar a sua própria vocação interrogativa ou, então, o essencial das inquietações acumuladas na contemporaneidade. Algo mais que elencar textos e recortes de textos escritos por filósofos sobre os temas Infância e Criança, que forcem uma protocolar coerência e coesão histórica e problematizadora. E para este procurar saber o que é cada uma delas escasseiam textos. Um dos mais recentes é assinado por Anna Kouppanou e intitulado “What is in a child’s hand? Prosthesis in Bernard Stiegler: Some implications for a future philosophy of childhood” (2019). A autora parte da interação ‘ser humano-artefacto técnico’ em

Stiegler para considerar como os processos de figuração e de metaforização se instalam na consciência, incluindo a consciência da criança. Trata-se de um exercício que a autora toma por inaugural no quadro de uma futura Filosofia da Infância: “Stiegler ignores the foundational synergy of hands/brain/tools. Is in this transforming process of figuration, however, that a philosophy of childhood is to be found” (2019, p. 441). Anna Kouppanou deixa-nos perante uma tentativa de plausibilidade, dando a entender que é em torno da transformação do processo de figuração, decorrente da íntima e primórdia relação entre mãos e mente – a consciência –, que se constitui a Filosofia da Infância. Fica por explicar a correlação com outros problemas e fica por apresentar o preciso recorte epistemológico que justifique a inserção no quadro filosófico. Contudo, o interessante da sua proposta está na dissociação entre Filosofia da Infância e Filosofia para Crianças ou na rutura do vínculo inicial proposto por Lipman e continuado por David Kennedy (2006; 2017).

Ao contrário de Filosofia para Crianças, em que a voz veicula o espanto e a busca de razões, na Filosofia da Infância assinala-se a importância da aplicação das mãos e da sua inerente gestualidade na construção da mente consciente, tema de investigação no Brain and Creativity Institute, dirigido por António Damásio e Hannah Damásio. Um tema que Anna Kouppanou associa à questão da técnica, sendo as mãos ‘utensílios’ na relação com o mundo, pois nele se manifesta todo o sentido do que somos. As mãos revelam o invisível visibilizando-o. Delas saem traços generativos com os quais a criança instaura a possibilidade de algo vir a ser o que é; traços significativos que a criança reconhece como os essenciais para o reconhecimento daquilo que é; traços que podem ser os de uma flor, como escreve Almada Negreiros:

Pede-se a uma criança. Desenhe uma flor! Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém. Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Um numa direção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase que não resistiu.

Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais. Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: Uma flor! As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor! Contudo, a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas, são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor! (2004, p. 41)

A interdisciplinaridade é imprescindível na Filosofia da Infância, caracterizando-se assim por uma estrutural abertura aos saberes, visando uma fina auscultação ao que é a criança e não ao que dela se determinou dizer que é. Para além das neurociências, pode-se acrescentar, em termos de exemplificação, a psicologia experimental. Veja-se como no livro *The Philosophical Baby*, de Allison Gopnik (2009) se busca saber como se desenvolve a mente dos bebês, explicando que a mutação metamorfoseada se opera dupla e simultaneamente pela atenção não conceptual através do ‘brincar ao fingir’ (2009, p. 117), o que permite à criança passar por mundos imaginários sem fronteiras e atuar neles (2009, p. 71). Em tudo isto há uma vivência dilatadora, flexível e unificadora bem distinta do pensar silogístico e discursivo. Para Allison Gopnik a identidade da própria criança e o brincar são conceitos investigáveis no âmbito da antropologia fundamental que não ignora a condição de imagem do ser humano. O brincar é fecundante e dá as possibilidades esquecidas pelo adulto de ser e conviver com diferentes identidades, de recriar espaços dentro do mesmo espaço e de dizer coisas sem contradição nem irracionalidade. Lembre-se o encontro da criança – brincando –, com a consciência de si – a brincar –, neste poema de Fernando Pessoa (1956, p. 83):

Brincava a criança
Com um carro de bois.
Sentiu-se brincando
E disse, eu sou dois!
Há um a brincar
E há outro a saber,
Um vê-me a brincar
E outro vê-me a ver.

O brincar, as mãos e a voz exemplificam os temas de um anteprograma de Filosofia da Infância que merece ser articulado com outros saberes num regime de interdisciplinaridade, seja pelo aprofundamento do nível da compreensão, seja por mobilizarem temas com particular relevo na infância, disponibilizando-os para reflexão.

O brincar, as mãos e a voz são modos experienciais dos limites da ação e experiência do pensar. Neste sentido estruturante, a experiência permite a aparição da criança. Não se trata de uma experiência ‘hominizante’ que proporciona chegar à adultez, mas a experiência do estar em relação, sem pressa. E nisto reside o valor da experiência. Para Walter Benjamin⁸⁷ a guerra de 1914-1918 retraiu precisamente o valor da experiência. Em face desta retração Giorgio Agamben pergunta se o ser humano contemporâneo ainda consegue vivenciar experiências fora da esfera do simbólico. É esta consciência da pergunta, que tem por fundo a tentativa de encontrar respostas superadoras das diversas oposições (entre natureza e cultura; entre linguagem e fala; entre o nascimento do sujeito e o surgimento do inconsciente), que leva Agamben a pensar a experiência da própria faculdade de falar, desenvolvendo uma teoria da infância (1989). É como se na infância se tocasse o plano radical e originário da experiência do viver pessoal; o plano da não-fala em que se experiencia algo mais além e anterior à língua; o plano de uma experiência ‘muda’ que é o máximo da profundidade consentida ao ser humano. A fala articulada e plurívoca, correlativa da condição humana e reveladora da exterioridade humana, desvivencializa a infância; mas também afirma que a infância representa uma experiência fundamental da humanidade.

⁸⁷ Walter Benjamin, que fragmentariamente escreveu bastante sobre infância e criança explorando os temas da lembrança e do não-tempo (*Berlin childhood about 1928*), coloca à consideração a possibilidade de a compreensão da infância levar a compreender, mais além, o potencial emancipatório contido no desenvolvimento da consciência histórica. É no mais além que a desvalidada esperança (esculpida por Taciano nas portas de Florença e que tanto impressionou Benjamin) encontra forças ou que o messianismo e redenção ganham sentido histórico. A infância descrita por Benjamin é habitada por crianças cruéis, grotescas como as dos quadros de Paula Rego. E são crianças resistentes a colaborar com as categorias morais e racionais dos adultos. Mas nesta resistência ao mundo simbólico dos adultos reside a sua tarefa: manter uma radical abertura ao novo, ocupar-se a observar e a reinventar combinações entre as coisas e os lugares. Os adultos devem deixá-las ser assim, numa respeitosa distância e libertas das suas visões românticas e sentimentalistas (Benjamin, 2006).

Un'esperienza originaria [...] non potrebbe essere [...] che ciò che, nell'uomo, è prima del soggetto, cioè è prima del linguaggio: un'esperienza 'muta' nel senso letterale del termine, una in-fanzia dell'uomo, di cui il linguaggio dovrebbe, appunto, segnare il limite. (1989, p. 45)

A reflexão de Agamben, mobilizadora de conceitos como 'lugar da infância', 'estado de infância', experiência, linguagem, fala, evento e história e, ainda, articulável com reflexões debruçadas sobre os conceitos de brincar, mãos e voz, não basta para declarar, numa diligência formal, a constituição de Filosofia da Infância. De modo algum se pode configurar como somatório de ligações problematizantes. O que há até aqui é algo que só permite tatear uma unidade orgânica de sentido, passível de vir a delimitar um campo filosófico próprio. Não é previsível que esta seja uma tarefa fácil. Qual a ligação problematizante, por exemplo, entre a reflexão antropológica de Agamben, que pergunta sobre a existência de uma experiência-muda ou uma in-fância da experiência, e a perspectiva antropológica, dita de fundo, tomada por A. Araújo e A. Guimarães, autores do artigo "Da Criança Arquetipal à Mitologia da Infância" (2012). Aqui a infância é um rasgo aberto no invisível da dimensão cósmica da natureza humana e a criança é o espírito encarnado das forças vitais cósmicas, submetendo-se ao princípio da individuação dentro de circunstâncias próprias. Os autores armam-se com um bom escudo literário para abordar temáticas como a mitologia da infância, a poética da in-fância, o imaginário religioso do Menino Jesus e o culto da criança divinizada símbolo da totalidade cósmica conciliada e da realização plena. Entre o referencial bibliográfico destacam-se Jung, para quem a criança representa o arquétipo da pré-consciência da alma coletiva, Bachelard, que reivindica o imaginário da criança, em mobilidade sempre fugidia e paradoxalmente inventiva, para contrariar a hegemonia da razão, e Gilbert Durand que interpreta a infância como ausência do iconoclasmo dominante do pensamento ocidental. Toda esta mescla de remissões evidencia a pluralidade das interpretações e a complexidade do assunto em que assentaria Filosofia da Infância.

Neste afloramento interpretativo sobre a criança e a infância, por via da antropologia, não se pode ignorar Lyotard e a sua proposta de superar a

condição humana condenada por estar sujeita ao nascimento, à diferenciação sexual e à mortalidade. É neste contexto que aborda a infância como nome de um tempo indeterminado e impermeável e, contudo, o tempo em que a criança está sujeita à mediação do corpo do outro (particularmente o bebê) e à submissão aos outros para sobreviver e se diferenciar, num processo em que não fala e não pode ser falado. Isto deixa a criança sempre em dívida para quem, usando uma expressão de Hannah Arendt (1958, pp. 493-513), lhe permite a entrada no mundo:

L'enfance est l'état de l'âme habitée par quelque chose à quoi nulle réponse n'est jamais faite, elle est conduite dans ses entreprises par une arrogante fidélité à cette hôte inconnu dont elle se sent l'otage. L'enfance d'Antigone. Je comprends ici l'enfance comme obédience à une dette, qu'on peut appeler dette de vie, de temps, ou d'événement, dette d'être là malgré tout, dont seul le sentiment persistant, le respect, peut sauver l'adulte de n'être qu'un survivant, un vivant en sursis d'anéantissement. (Lyotard, 1996, p. 66).

Não se pode afirmar que todos os nomes mencionados até aqui contribuam intencionalmente para a constituição e consolidação de Filosofia da Infância. A interrogação sobre a infância chega por várias correntes e não se solta dessas correntes lançadas em outros aprofundamentos temáticos, quer dizer, não são contributos expressamente declarados para Filosofia da Infância⁸⁸. Posta esta advertência, deixam-se quatro afirmações sumárias: i) os vários saberes e as várias áreas filosóficas podem ser prestativas na problematização global de Filosofia da Infância, ii) mas esta não pode ser uma manta de retalhos, por mais atraente que seja a composição

⁸⁸ E há muitas outras referências significativas a ter em conta, como Merleau-Ponty. Entre 1949 e 1952, na Sorbonne, lecionou um curso de largo espectro disciplinar que incluíam a pedagogia, antropologia, sociologia, psicanálise e psicologia. O curso, então suportado pela bibliografia em voga, avança um olhar fenomenológico sobre a infância: que seja vivida pelas crianças percebendo o mundo pela mediação do corpo. A existência não é uma abstração, mas a experiência concreta de um corpo que vive no mundo; uma experiência reprimida pelo adulto para que a criança seja o que se quer que ela seja. Merleau-Ponty escreveu no caderno do curso de Psicologia e Pedagogia: “L'enfant est ce que nous le croyons être, le reflect de ce que nous voulons qu'il soit. Nous sommes tous indissolublement liés par le fait qu'autrui est envers nous ce que nous sommes envers lui. L'histoire seule peut nous faire sentir à quel point nous sommes les créatures de la «mentalité» infantile» (2001, p. 91).

interdisciplinar, sendo que iii) incidindo sobre a infância não marginaliza a criança. Logo, iv) não é claro nem distinto o seu plano principal nem os focos problematizáveis.

Um ponto de partida a reconsiderar: Matthew Lipman

Integrar a criança e a infância no âmbito da reflexão filosófica, depois de séculos de quase ignorância ou de referências fortuitas e desconexas, foi uma novidade do século XX. O trabalho de Matthew Lipman enquadrou-se neste movimento inovador mediante Filosofia para Crianças e daqui partiu para Filosofia da Infância, como se uma justificasse a outra e a subsidiasse com questões. O reconhecimento da infância como componente universal da condição e experiência humanas afigurou-se suficiente a Lipman para instaurar Filosofia da Infância e dedicou um curto capítulo ao assunto no final do livro *Philosophy goes to school* (1988, pp. 191-198)⁸⁹. Começou por justificar a denominação, afirmando que a comparticipação disciplinar se move e organiza segundo capacidades (*skills*) específicas ou variedade de raciocínios e dimensões genéricas da experiência humana como, por exemplo, a estética e a política. O primeiro argumento aduzido consistiu em apelar ao elemento realmente constitutivo de uma disciplina – assunto –, o qual se deve impor pela sua indissolúvel objetividade e inegável universalidade. Transcrevendo: “[...] few [philosophers] are likely to contest the objectivity and universality of childhood” (1988, p. 191). Os critérios da universalidade e da objetividade da infância visam mostrar a existência de condições mínimas para passar um atestado de cientificidade à disciplina proposta. Não se trata de reificar a infância, positivizando-a e subtraindo-lhe a natural subjetividade, mas de a indicar como foco de estudo motivado por questões universais decorrentes da universalidade da experiência da infância. Assim a infância, que só é vivida por sujeitos-crianças incapazes de a objetivar reflexivamente segundo os padrões cien-

⁸⁹ O capítulo 15, intitulado “The Philosophy of Childhood”, fora publicado no *National Forum*, 1, 65 (Winter 1985) pp. 22-23, segundo informação do próprio autor.

tíficos, é evocada por sujeitos-adultos que, tendo-a vivido e ultrapassado, a tornam auto reflexivamente presente. Lipman combinou o inobjetivável do acontecimento que é a infância em vivência pelas crianças com a realidade objetivável pelos adultos. Todavia a infância não é o assunto nuclear da nova disciplina. Tudo se concentra na criança. Este trânsito, em jeito de desvio, merece alguma atenção.

Compreende-se que a indissociável relação infância-criança na língua inglesa não seja tão evidente na língua portuguesa. A tradução para português da proposta lipmaniana (criação de uma *Philosophy of Childhood*) levanta dificuldades. Em inglês as palavras ‘childhood’, ‘children’, ‘child’ situam-se na mesma esfera etimológica, não sendo fácil desfazer o elo-de-ligação sinonímico. Assim não há qualquer obstáculo na deslocação do termo ‘childhood’, integrado na designação *Philosophy of Childhood*, para o termo ‘children’ enquanto assunto de *Philosophy of Childhood*. Em português esta deslocação é menos aceitável. Uma Filosofia da Infância focar-se-ia, antes de mais, na infância. A preposição ‘de’ indica que esta filosofia, com propriedade, trata da infância, a qual não é necessariamente exclusiva das crianças como se referiu no ponto anterior. O cumprimento estrito do vínculo preposicional concedido por ‘de’ levaria a uma situação estranha: a coexistência de Filosofia da Infância dedicada à infância e de Filosofia de Crianças focada nestas.

Retome-se a leitura do capítulo de *Philosophy goes to school* para se seguir o raciocínio de Lipman. A legitimidade da designação ‘Filosofia da Infância’ vem por arrasto da que se reconhece em, por exemplo, ‘Filosofia da Educação’ e ‘Filosofia da Arte’. Qualquer das designações é devedora do foco dado a particulares dimensões da experiência humana: educação e arte. Outra dimensão experiencial é a infância. Acrescentou Lipman que a urgência em afirmar esta dimensão se impõe pelo facto de ser um aspeto esquecido da experiência humana, se não mesmo reprimido (1988, p. 191). Por isso Lipman abriu um novo espaço de investigação para a experiência inicial de se ser/fazer-se humano, na qual irremediável e significativamente se enraíza cada humano, diferenciando-se cada um dos demais. Todavia, tinha em vista o foco ‘criança’ e não ‘infância’. A admitir-se o contrário,

então teria de considerar os adultos que também escutam e interrogam os ecos mais longínquos da experiência tida na infância.

Os adultos ‘entram’ em Filosofia da Infância como investigadores interpelativos. É certo que o nosso autor não excluiu as crianças da possibilidade de levantarem perguntas sobre a própria vivência da infância, podendo buscar razões no que se apresenta sem razão na sua experiência. Todavia admite assimetria interrogativa e reflexiva entre criança e adulto: “whereas adults have once been children, even though children have never been adults” (1988, p. 191). As interrogações e investigações das crianças têm cabimento próprio em Filosofia para Crianças; as interrogações e investigações dos adultos são acolhidas em Filosofia da Infância. Esta separação justifica a criação da nova disciplina aberta à interdisciplinaridade que lhe dilata o horizonte investigativo. Lipman assinala várias áreas em cruzamento dentro da Filosofia (metafísica, lógica, epistemologia, ética) e fora dela (direito, filosofia social, antropologia). Todas servem como caminhos de busca máxima de sentido do núcleo real de problematização de Filosofia da Infância: a criança.

Assente este pressuposto epistemológico, Lipman formulou questões fundamentais que se registam de seguida (1988, p. 192):

- i) Do children have a right to reason, and what implications, if any, are thereby relevant to the philosophy of law?
- ii) Can children engage in ethical inquiry as a meaningful alternative to their being subjected to moral indoctrination? If so, what are the implications of such ethical inquiry for the general field of ethics?
- iii) How can the roles of children in any theory of community be of value to social philosophy?
- iv) In what ways does the question “What is a child?” throw light on the question “What is a person?” so as to contribute meaningfully to the metaphysical import of the later issue?

No elencado de questões é evidente a inflexão nuclear referida mais acima: Filosofia da Infância dirige-se diretamente para a criança; não para a infância. Os textos que abordam a inflexão são escassos e, por isso, não se dispensa a consulta do livro *Thinking Children and Education* (1993),

onde aparecem os comentários de Martin Benjamin e de Jonathan Adler acoplados ao texto em análise.

Antes de se avançar, introduz-se um esclarecimento. Tanto quanto sabemos, o texto de Lipman foi triplicado *ipsis verbis*, estreando-se na revista *National Forum* e reaparecendo em dois livros. Apenas em *Thinking Children and Education* ostenta outro título: “Developing philosophies of childhood”⁹⁰. A entrada do termo ‘developing’ indica a disposição em expandir algo e o recurso ao plural ‘philosophies’ dá a entender que Lipman tomou o conjunto de questões acima exposto como reduto de linhas filosóficas independentes com percursos de investigação especializada. Esta interpretação também é participada por Martin Benjamin, da Michigan State University, que, criticando-a, aponta para três riscos interligados (pp. 150-151): i) cada questão pode conduzir a um corpo de conhecimentos altamente técnicos, capsulados num discurso próprio e produzindo a sua própria literatura (p. 150); ii) cada conhecimento pode ignorar os outros; iii) e cada questão pode partir de diferentes concepções de criança e infância, incompatibilizando os estudos entre si. Os três riscos sumarizam-se em especialização, isolamento e desacerto conceptual de base, traduzindo a negação do que Lipman pretendia: beneficiar diretamente Filosofia para Crianças com uma maior compreensão da infância e da criança através de Filosofia da Infância. A convergência intercomunicativa dos estudos dificilmente se efetuará nestas condições, bastando lembrar o insucesso das Ciências da Educação que acabaram por reduzir a panóplia de saberes ‘tutti frutti’ às didáticas específicas e gerais e às técnicas de investigação a aplicar, genericamente, em estudos qualitativo-quantitativos sobre políticas e práticas administrativo-organizacionais da escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Uma Filosofia da Infância dificilmente se estruturaria como plataforma de processamento dos resultados das investigações realizadas por motivação das quatro questões (ou mais, pouco importa para o raciocínio) e inscritas em outras áreas do saber.

⁹⁰ O texto tem, tanto quanto conhecemos, tripla publicação: primeiro em 1985, como se referiu em anterior nota de rodapé, depois em 1988 e a seguir em 1993, no capítulo “Philosophy of Childhood” do livro *Thinking Children and Education*, pp. 143-148.

É precisamente sobre esta pré-inscrição que Jonathan Adler, o outro comentador, adverte Lipman: afinal, o conjunto de questões colocadas emergem nos campos de aplicação de outras áreas do saber (1993, p. 152). A apropriação está pouco esclarecida.

Regressando ao texto de Martin Benjamin, destacamos a sua posição final desdobrada em concordância e sugestão: “I agree that philosophers need to pay more attention to children and childhood. But my suggestion is that we focus our attention under the leading of philosophy and children; and not the philosophy of childhood” (1993, p. 151). Benjamin, lacónico em explicações, reconheceu a diferença e a implicação subjacente a uma Filosofia da Infância que se projeta epistemologicamente com questões exclusivamente sobre a criança e a uma Filosofia da Infância sobre a infância. Tal como Adler, não avança com algo que possa, em alternativa, ser o núcleo pregnante de questões filosóficas próprias de Filosofia da Infância.

Em suma, o texto de Lipman deixa-nos a balancear confusamente entre uma Filosofia da Infância centrada na criança e uma filosofia sem nome centrada na criança.

Uma inconclusa abordagem

A nada de conclusivo se chega nesta abordagem que discorda da geminação de Filosofia da Infância com Filosofia para Crianças. No ar fica a imprecisão do horizonte heurístico de Filosofia da Infância, necessário para lhe instituir coerência racional e identidade epistemológica. E embora se considere haver insuficiência explicativa na proposta de Matthew Lipman, sublinha-se o valor inerente: i) a infância representa uma experiência fundamental da humanidade e ii) há nela a força inquietante de ideias basilares como as que retomam a radical questão de ser pessoa e para quê. Tudo está em aberto.

Terminando: Gabriela Castro marcou o seu percurso académico pelo estudo da imaginação em Paul Ricoeur. Todavia, a atividade docente infletiu-se um pouco em relação à via crítico-fenomenológica, tendo sido uma das responsáveis pela introdução de Filosofia para Crianças

na Universidade dos Açores, ao lado de Magda Costa Carvalho e Berta Pimentel Miúdo. Como sei que gosta de desafios, pergunto-lhe se também introduziria Filosofia da Infância no plano curricular. Fica lançada a pergunta para motivar o diálogo, quando chegar a oportunidade de novo encontro. De preferência, um encontro acompanhado com chá açoriano.

Referências

- Adler, Jonathan. (1993). Comments on Developing Philosophies of Childhood. In M. Lipman, *Thinking children and education*. Dubuque (USA): Kendall/Hunt Publishing Company, pp. 152-153.
- Agamben, Giorgio. (1989). *Enfance et Histoire. Destruction de l'expérience et origine de l'histoire*. Paris: Éd. Payot.
- Agostinho. (2001). *As Confissões*. Lisboa: IN-CM.
- Araújo, Alberto e Guimarães, Armando. (2012). Da Criança Arquetipal à Mitologia da Infância. Uma Abordagem a Partir de James Hillman. In L. Dornelles e N. Fernandes (ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 241-261.
- Arendt, Hannah. (1958). The Crisis in Education. *Partisan Review*, 1, 24. pp. 493-513.
- Ariès, Philippe. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Ariès, Philippe. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Badinter, Elisabeth. (2010). *L'Amour en Plus. Histoire de l'Amour Maternel XVII-XX siècle*. Paris: Flammarion.
- Benjamim, Walter. (2006). Benjamin's *Berlin Childhood around 1900*. Harvard: Harvard Press University, [1928].
- Benjamim, Martin. (1993). Comments on "Developing Philosophies of Childhood". In M. Lipman, *Thinking children and education*. Dubuque (USA): Kendall/Hunt Publishing Company, pp. 149-151.
- Besson, Émile. (1948). *La Didachè ou l'enseignement des douze apôtres. Traduction et commentaires. Une étude sur l'Église primitive*. Paris: Bibliothèque des amitiés spirituelles.
- Blumenberg, Hans. (2011). *Description de l'homme*. Paris: Les Éditions du Cerf.

- Chevalier, Jean et Gheerbrant, Alain. (1997). *Dictionnaire des Symboles. Mythes, Rêves, Coutumes, Gestes, Formes, Figures, Couleurs, Nombres*. Paris: Robert Laffont/Jupiter.
- Ferreira, Luísa. (2000). A evocação do mundo infantil na *Iliada*. *HVMANITAS – Vol. LII* Coimbra: Universidade de Coimbra. pp. 53-76.
- Fitzgerald, Scott. (2008). *The curious case of Benjamin Button*. London: Penguin Classics, [1922].
- Gopnik, Alison. (2009). *The philosophical baby*. New York: Picador.
- Glück, Louise. (1996). *Nostros, Meadowlands*. New York: Hopewell, Ecco Press.
- Huang, Jingyi. (2019). Being and Becoming: the Implications of Different Conceptualizations of Children and Childhood in Education. *Canadian Journal for New Scholars in Education / Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 1, 10. pp. 99-105.
- Jenks, Chris. (2015). *Childhood*. London: Taylor & Francis Ltd., [2005].
- Kennedy, David. (2006). *Changing conceptions of the child from the renaissance to post-modernity: a philosophy of childhood*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Kennedy, David and Bahler, Brock (ed.). (2017). *Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries*. London/New York: Lexington Books.
- Key, Ellen. (2016). *The Century of the Child*. Anna Ruggiers ed., 1st digital editions, E-book kindle, [1900].
- Kouppanou, Anna. (2020). What Is in a Child's Hand? Prosthesis in Bernard Stiegler: Some Implications for a Future Philosophy of Childhood. *Educational Philosophy and Theory*, 4, 52. pp. 433-442.
- Legrand, Vincent. (2006). La naissance de l'enfant dans l'histoire des idées politiques. *Cahiers de la Recherche sur les Droits Fondamentaux*, 5. pp. 11-22.
- Lipman, Matthew. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew. (1993). *Thinking children and education*. Dubuque (USA): Kendall/Hunt Publishing Company.
- Luke, Carmen. (1989). *Pedagogy, Printing, and Protestantism. The Discourse on Childhood*. Albany: State University of New York Press.
- Lyotard, Jean-François. (1996). *Lectures d'enfance*. Paris: Galilée.
- Mayall, Berry. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 3, 8. pp. 243-259.

- Merleau-Ponty, Maurice. (2001). *Psychologie et Pedagogie de l'Enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952*. Paris: Verdier.
- Mokkadem, Salim. (2008). Enfance et philosophie. *Diotome. Revue Internationale de Didactique de la Philosophie*, 37, 7. pp. 1-8.
- Negreiros, José Almada. (2004). *A Invenção do dia claro*. Edição fac-similada. Lisboa: Assírio & Alvim, [1921].
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959.
- ONU. *Convenção dos Direitos da Criança*. Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.
- Pessoa, Fernando. (1956). *Obra Inédita*. Lisboa: Ática.
- Postman, Neil. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Rousseau, Jean-Jacques. (1990). *Émile. Œuvres complètes*. t. IV, Paris: Gallimard, [1762].
- Safatle, Vladimir. (2003). Posfácio: A política do Real de Slavoj Žižek. In S. Žižek, *Bem-vindo ao deserto do Real*. São Paulo: Boitempo.
- Shahar, Shulamith. (1990). *Childhood in the Middle Ages*. London: Routledge.
- Shoji, Kaori. Cult of the Living Doll in Tokyo. *The New York Times*. Feb. 8, 2010 <https://www.nytimes.com/2010/02/09/fashion/09iht-fdoll.html>
- Uprichard, Emma. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*. 4, 22. pp. 303-313.
- Walkerdine, Valerie. (2009). Development psychology. In M. Kehily, *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Megraw Hill. pp. 112-123.
- Youf, Dominique. (2002). *Les origines philosophiques des droits de l'enfant*.